



**ENTRE BOLAS, CONES E CONSOLES: DESAFIOS DOS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA)**

Gilson Cruz Junior

**RESUMO**

*Permeado pelos princípios da mídia-educação, este trabalho discute sobre a temática dos jogos digitais, com o objetivo de identificar alguns dos pontos de tensão, presentes em sua articulação com a Educação Física. Para isso, recorre ao diálogo com a produção intelectual do campo, na tentativa de dar visibilidade a algumas demandas pedagógicas produzidas pelo fenômeno. Como resultado, infere que os fatores, responsáveis pela não utilização de jogos digitais como instrumentos didáticos, são semelhantes àqueles que impedem a inserção de outras tecnologias, nos contextos de ensino-aprendizagem. Contudo, também observa que a abordagem genérica do objeto, indiferente às especificidades da linguagem dos videogames, contribui para a cristalização de formas de compreensão limitadas, que obstam tanto a decodificação plena das mensagens veiculadas por este meio, quanto o reconhecimento de seu potencial expressivo.*

**Palavras-chave:** Jogos Digitais; Mídia-educação; Educação Física.

**BETWEEN BALLS, CONES AND CONSOLES: CHALLENGES OF DIGITAL GAMES IN THE CONTEXT OF MEDIA (PHYSICAL) EDUCATION**

**ABSTRACT**

*Permeated by the principles of media education, this paper discusses about the topic of digital games, with the aim of identifying some of the points of tension, present in their articulation with Physical Education. For this, It uses up of dialogue with the intellectual output of the field in an attempt to give visibility to some pedagogical demands produced by the phenomenon. As a result, we infer that the factors responsible for non-use of digital games as teaching tools, are similar to those that prevent the inclusion of other technologies, within the contexts of teaching and learning. However, it also notes that the generic approach of the object, regardless of the specific language of video games, contribute to the crystallization of limited forms of understanding, which hamper both the full decoding of messages transmitted in this way, the recognition of their expressive potential.*

**Key-words:** Digital Games; Media Education; Physical Education.

**ENTRE LAS BOLAS, CONOS Y CONSOLAS: LOS RETOS DEL JUEGOS DIGITALES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN (FÍSICA) MEDIÁTICA**



## RESUMEN

*Permeado por los principios de la educación mediática, este trabajo analiza el tema de los juegos digitales, con el objetivo de identificar algunos de los puntos de tensión, presentes en su articulación con la Educación Física. Para ello, recurre al diálogo con la producción intelectual del campo, en intento de dar visibilidad a algunas demandas pedagógicas producidas por el fenómeno. Como resultado, concluye que los factores responsables por no utilización los juegos digitales como herramientas de enseñanza, son similares a los que impiden la inserción de otras tecnologías, en los contextos de la enseñanza y la aprendizaje. Sin embargo, también señala que el enfoque genérico del objeto, indiferente a las especificidades de la lengua propia de los videojuegos, contribuye a la cristalización de formas limitadas de comprensión, que dificultan tanto la decodificación completa de las mensajes transmitidos de esta manera, como el reconocimiento de su potencial expresivo.*

**Palabras-clave:** *Juegos Digitales; Educación Mediática; Educación Física.*

### 1. Introdução

Este ensaio tem o intuito de abrir um escopo de debate, no qual a problemática dos jogos digitais, dimensionada a partir das categorias intrínsecas à mídia-educação, possa ser esmiuçada, de modo a subsidiar um breve mapeamento acerca das implicações e demandas pedagógicas, trazidas por este fenômeno à pesquisa e à formação docente em Educação Física.

Para atender a essa exigência, este trabalho seguiu alguns dos “rastros” deixados pelo objeto, no âmbito da produção intelectual do campo: isso significa que seu fio condutor é constituído por um conjunto de publicações, veiculadas em eventos e periódicos de referência<sup>1</sup>, que assumiram a temática dos *videogames*<sup>2</sup> como o centro de sua análise – quando elas figuravam. Trata-se de uma investigação de cunho teórico, que se vale do diálogo com autores endógenos e exógenos a este segmento, na tentativa adensar a compreensão, relativa à tríade firmada entre Educação Física, mídia-educação e jogos eletrônicos.

Antes de iniciar esta ponderação, é pertinente dispor de algumas informações introdutórias, capazes de fundar uma base de conhecimento comum, e cujas idéias são potenciais elementos facilitadores na compreensão do texto – isto é, de sua proposta e argumentação. Desse modo, o objetivo do item a seguir é justamente fornecer os primeiros esclarecimentos sobre os jogos digitais e a mídia-educação.

### 2. Jogos digitais e mídia-educação: considerações preliminares

<sup>1</sup> O recorte estipulado para este ensaio abarcou diferentes edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), bem como artigos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e na Revista Movimento.

<sup>2</sup> São entendidos como sinônimos os termos: jogo eletrônico, jogo digital, *game* e *videogame*,



Embora possa ser classificado como fenômeno de crescente visibilidade na agenda acadêmica, convém esclarecer que os jogos digitais ainda se caracterizam por suas diversas imprecisões e conflitos conceituais. Uma das razões para este quadro reside no próprio caráter emergente do tema, posto que, em face à sua aparente “prematuridade”, este ainda não goza de grandes consensos e categorias nos quais se apoiar (de modo seguro). Por outro lado, isso se deve, também e em boa medida, à sua composição complexa e multifacetada, que, mesmo eivada por zonas de indeterminação, tem agregado inúmeras áreas do conhecimento sobre suas principais problemáticas.

Não é a toa que vários estudiosos da vertente clássica, que se debruçaram sobre os temas atinentes ao *ludus*, têm sido tão resgatados e valorizados em estudos sobre os *games*. Entre os principais expoentes deste grupo, está Johan Huizinga (2008), que, ancorado em sua abordagem sócio-histórica, arrisca-se a sintetizar as características basilares do jogo:

[...] poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo o qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2008, p. 16).

É difícil crer que Huizinga, ao propor tal conceito, tenha vislumbrado o surgimento dos *videogames*; fato que, por sua vez, não diminui a fecundidade de sua definição, quando se trata de compreender esta manifestação, nas coordenadas históricas atuais. Não obstante, é apropriado pontuar um dos principais atributos vinculados ao jogo hodierno, que o distingue de outras modalidades respaldadas por esta conceituação canônica: seu alinhamento à cibercultura (LEVY, 1999). Dito de outro modo, os jogos passam a ser mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, gozando de todas as prerrogativas oferecidas pelo ciberespaço.

Sob este prisma, admite-se que o termo “jogo eletrônico” combina duas facetas distintas, a saber: a) *hardware* – constituída por todo o tipo de suporte técnico, plataforma ou unidade de armazenamento, obrigatório(a) ao desenvolvimento desta atividade (ex: consoles, *arcades* e etc.); b) *software* – são os jogos, em si; informação; o universo simbólico pela o jogador se envereda, de acordo com as normas e postulados instituídos neste domínio. Estes planos são imanentes à composição dos *videogames*, assim como os aparelhos de TV ou rádios (*hardwares*) só se tornam funcionalmente plenos ao veicular sua programação (*softwares*).

Em todo caso, apesar de significativo, o viés tecnológico deve muito de seu vertiginoso avanço, à relevância econômica e cultural adquirida pelos *games*. Desde *Pong*, o primeiro jogo eletrônico comercial, esta indústria, em menos de 30 anos de existência, conseguiu superar, em termos de arrecadação anual<sup>3</sup>, a poderosa indústria cinematográfica. Naturalmente, tal feito não teria se concretizado, se a acomodação desta ascendente forma de cultura, entre o conjunto de práticas de lazer da atualidade, não ocorresse de maneira tão ágil e profunda.

Todavia, esta popularização não transcorreu de modo inteiramente pacífico: devido à inegável força de seu apelo sociocultural sobre os segmentos infanto-juvenis, especialmente, os jogos digitais têm

<sup>3</sup> Mais detalhes em: <http://jogos.uol.com.br/xbox360/ultnot/2010/02/23/ult3277u27070.jhtm..>



suscitado inúmeros questionamentos, que os interpelam no intento de desvendar seus impactos formativos sobre as novas gerações.

A proeminência da presença cultural do game se fez acompanhar, em um primeiro momento pelo menosprezo e pela avaliação apocalíptica tanto dos teóricos e críticos da cultura quanto dos leigos. Partia-se da convicção – que também subsidiou, tempos atrás, as críticas aos programas televisão – de que o videogame é vulgar, banal e nocivo, por estimular comportamentos agressivos e a violência nas crianças e jovens do sexo masculino, que compõem, certamente, a maioria de seus usuários, embora o surgimento recente dos jogos para multi-usuários em rede venha demonstrando um aumento acelerado dos usuários do sexo feminino (SANTAELLA, 2009, p. 10).

Como bem pontua a autora, a desconfiança em relação às novas formas de comunicação, tecnologicamente mediadas, é uma tendência que tem perpassado a história da humanidade, e que se intensificou desde o último século. Devido ao alto grau de absorção cultural atingido por meios de comunicação de massa como o cinema e, em seguida, a TV, em diferentes segmentos culturais, a questão educacional adquire a força necessária para fazer jus a mobilizações de ordem acadêmica e governamental.

A esse respeito, Fantin (2006) declara que, embora não existam grandes consensos sobre o exato período de seu surgimento, vários são os indícios de que a mídia-educação é uma atividade que precede sua própria denominação. Quer dizer, seja como disciplina, prática pedagógica ou objeto de estudo, a mídia-educação é “feita” muito antes de ser entendida e chamada desta maneira.

Neste ponto, é importante resgatar as contribuições trazidas por Pier Cesare Rivoltella quando, na leitura de Fantin (2006, p. 85-86), delimita três contextos de abrangência, pelos quais a mídia-educação assume funções relativamente distintas. Sinteticamente, são eles:

- **Educar com os meios:** inscrito numa perspectiva técnico-metodológica, este viés propõe que as mídias passem a intermediar os processos de ensino, na qualidade de recursos didáticos à disposição de educadores. Neste eixo, habita um anseio de subversão: diante de métodos de ensino restritos e anacrônicos, a mídia-educação acena como caminho para superar modelos educacionais, pouco permeáveis às novas possibilidades de construir do conhecimento;
- **Educar sobre ou para os meios:** parte-se da premissa de que as mídias são vetores capazes de veicular vários tipos de mensagem, pelos quais são capazes de afetar, em nível comportamental (pensamentos e ações), os indivíduos com os quais mantêm contato. Sob este argumento, a mídia-educação assume o papel de abrir um escopo de formação, responsável pelo desenvolvimento das capacidades de compreensão, interpretação e avaliação, indispensáveis para o desenvolvimento de uma relação crítica e dialógica com os meios e suas mediações;
- **Educar dentro ou através meios:** sustentado pelos princípios do letramento, este eixo delega à mídia-educação a incumbência de ensinar a linguagem midiática, de maneira que os indivíduos que dela se apropriam, possam integrá-la às suas já assimiladas formas de “escrita”. Em outras palavras, não está em jogo somente a leitura crítica e utilização em situações didáticas: nesse caso, a centralidade está na tarefa de ampliar os repertórios de expressão e criação do sujeito, com ajuda da mídia, oportunizando um amento em sua capacidade de sua interação no e com o mundo.

Ainda que a multiplicidade conceitual seja um dos atributos da mídia-educação, a título de compreensão, a argumentação subsequente, pertinente à Educação Física, estará sustentada na sistematização e categorização propostas por Rivoltella,



### 3. “Pulando” a janela de vidro<sup>4</sup>

No âmbito da Educação Física, é importante ressaltar que, em tese, os principais vetores de disseminação da mídia-educação são irradiados de sua dimensão crítico-discursiva. Trata-se da educação *sobre e para* os meios, que subentende a mídia como espaço simbólico de produção, gestão e disseminação de significados, no qual as práticas corporais figuram como mote de grande visibilidade. Em decorrência do contato cada vez mais amiado com as informações, geridas pelos meios de comunicação de massa, torna-se mais flagrante o processo de proliferação de mensagens articuladas à cultura corporal.

Tendo as produções televisivas como carro-chefe, a mídia se distancia da imagem que a representa como instância imparcial, isto é, como zona imune a qualquer “contaminação”. Em verdade, devido ao seu amplo alcance social e incisivo apelo cultural, a TV se consolida como depositário de interesses, expectativas e estratégias, advindas de diferentes esferas, das quais, o estado e o mercado são representantes emblemáticos. Logo, há que se atentar para a função político-ideológica cumprida pela mídia, posto que seus dispositivos de profusão e convencimento podem estar a serviço de instituições e grupos hegemônicos.

Num contexto de crescente espetacularização do esporte, Betti (2003) defende que, entre as responsabilidades dirigidas à Educação Física, está a formação de espectadores críticos. Ao versar sobre a necessidade de atualizar as propostas pedagógicas da área, o autor sugere que,

Em um primeiro lugar, trata-se de interpretar o discurso das mídias sobre a cultura corporal de movimento, buscando decifrar os sentidos nele presentes, e refletir criticamente sobre suas repercussões na Educação Física Escolar. A seguir, caberia pesquisar e propor metodologias adequadas para a efetiva incorporação, de modo crítico e criativo, das produções das mídias ao ensino da Educação Física (p. 98).

Nesse sentido, é importante situar as especificidades das novas linguagens digitais, no que se refere à natureza, composição e ao fluxo dos conteúdos que elas fazem circular: com o advento de meios como a rede mundial de computadores, o eixo de comunicação unidirecional, consagrado pelos veículos de massa, e norteados pelo dualismo entre emissor e receptor, deixa de ser hegemônico, em virtude da abertura dialógica, permitida pela fundação de espaços virtuais interativos. O usuário deixa de ser apenas consumidor de informações geridas por um centro difusor: ele passa gozar das prerrogativas oferecidas pela condição de (co)produtor de conteúdos, elevando seu grau de interferência e replicação sobre a mensagem recebida.

Surge então a hipótese, de que o perfil do espectador crítico não condensa todos os atributos do arquétipo de formação, munido das competências reflexivas e interpretativas, exigidas pela nova ordem instaurada no campo dos processos comunicacionais. Em que pese a persistente hegemonia de instâncias como a TV e o cinema, a função delegada por elas ao seu público, ponto final de uma longa cadeia de mediações – e eventuais manipulações –, ainda é escassa de vias de participação na (re)construção imediata de e em seus conteúdos, uma vez que o curso de seus textos (escrito, imagético e sonoro) seguem num fluxo unilateral e não-dialético.

<sup>4</sup> Este termo alude à metáfora apresentada por Mauro Betti, em sua tese de doutorado, intitulada “A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física” (1997).



Quando situado sob o cenário da interconexão e das inteligências coletivas<sup>5</sup>, o espectador, entendido como o indivíduo que essencialmente observa, testemunha ou examina um espetáculo, revela-se limitado, enquanto modelo preconizado para enfrentar a complexidade e a heterogeneidade dos suportes de enunciação, articulados às mensagens midiáticas da contemporaneidade. Sob pena de incorrer em leituras frágeis e fragmentadas, há que se estar atento às singularidades da experiência proporcionada pelos jogos digitais, uma vez que esta denota uma composição *sui generis*, quando se trata do tipo envolvimento semiológico capaz de incitar.

A esse respeito, pode-se afirmar que uma tradução “adequada” dos significados difundidos pela linguagem dos *games*, depende não somente a aplicação de uma olhar “crítico”, mas também da mobilização de aptidões sensíveis. Os modos de fruição e apropriação dos textos inscritos nos jogos digitais, pressupõem as iniciativas e ações perpetradas pelo jogador, mediante sistemas técnicos (console, computadores e *cellphones*), sobre sistemas simbólicos (as narrativas, personagens, desafios e eventos, que compõe a trama do “jogo jogado”). No caso do cinema e da TV, a experiência do consumidor consiste essencialmente em coincidir, espacial e temporalmente, o direcionamento dos sentidos com os estímulos audiovisuais irradiados pela transmissão.

Tendencialmente, a incompreensão acerca deste tipo de distinção dá margem à produção de juízos fáceis e truncados. A título de ilustração, tomemos como base a seguinte situação: um pai, ao passar pela sala, percebe que seus filhos se divertem com um novo *videogame*; porém, ao fitar atentamente para as cenas expostas na tela da TV, observa que este jogo apresenta elementos que julga serem inadequados para crianças, e que seriam potenciais incitadores de comportamentos nocivos – como a agressividade.

Todavia, este pai certamente examinou a atividade de seus filhos pelas lentes do espectador e não do jogador, apoiando sua crença, sobremaneira, na “camada declarativa” da atividade desenvolvida (VEEN; VRAKKLING, 2009). Dito de outro modo, quem observa as imagens em exposição vê apenas a barbárie; não obstante, àqueles que jogam, este tipo de ato inscreve-se no emaranhado de uma trama, composta por eventos, tensões e personagens, dos quais não assumem somente o controle, mas a própria identidade – e com ela, valores, princípios, ideias, visões de mundo e motivações.

Em contraste com a percepção daquele que somente assiste, o entendimento que tem jogador, acerca de uma ação supostamente “violenta”, é o de que ela se configura como meio necessário para auxiliar o herói, do qual toma de empréstimo a biografia, na tarefa de salvar o mundo de uma ameaça derradeira. Com isso, chega-se à conclusão de que as alardeadas atitudes infames suscitadas pelo jogo, em geral, coexistem de modo insuspeito com inspirações de natureza homérica.

Logo, ponderar sobre a formação do sujeito, articulada a uma competência interpretativa eficaz sobre os textos e discursos disseminados pelos *games*, exige, antes de tudo, que se extrapole a passividade linear do espectador, reconhecendo o caráter personificado, interativo e teatral desta experiência multissensorial. Afinal, seria possível apreender todos os fatores implicados na produção de sentido, efetuada a partir das mensagens intrínsecas aos jogos digitais, sem que para isso se assumam a posição básica para tal, isto é, de jogador? Desconfio que a resposta para esta pergunta seja negativa – pois, claro, não se deve perder de vista a simpatia que alguns segmentos (ainda) têm pelas crenças de cunho positivista. De qualquer modo, esta é uma questão digna de exames mais detalhados.

<sup>5</sup> Ambas as acepções, neste caso, seguem os postulados de Levy (1999).



#### 4. O corpo como língua “jogada”

Em outro viés, nota-se que a problemática dos jogos eletrônicos também interpela as atividades desenvolvidas pela Educação Física, nos domínios do(s) contexto(s) produtivo(s) da mídia-educação. Antes de tudo, convém deixar expresso que a perspectiva aqui defendida, na qual se afirma a singularidade pedagógica deste componente curricular, coaduna com os princípios vinculados à noção de cultura de movimento (KUNZ, 2004). A despeito da vertente esportivizante e de outros paradigmas (teoricamente) superados, esta compreensão subentende as práticas corporais como linguagem, pela qual a interação, entre o sujeito, seus pares e o mundo, pode ocorrer de modos diversificados.

Seja na qualidade de chaves de leitura, pelas quais suas determinações históricas, sociais e culturais, podem ser decodificadas, seja como forma de expressão, responsável por permitir a exteriorização de manifestações da subjetividade, a corporeidade se caracteriza como forma de comunicação autêntica: uma “língua” dotada de ortografia e gramática próprias. Neste ponto, é interessante resgatar a contribuição de Betti (2003), ao versar sobre a função social delegada à Educação Física, no bojo de um projeto político-pedagógico institucional:

*A Educação Física Escolar [...] é entendida como uma disciplina que tem por finalidade introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, visando instrumentalizar e formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana (p. 97).*

Advogar em favor das práticas corporais, como dimensões inalienáveis do ser humano, exige a explicitação de uma concepção de sujeito, compatível a este entendimento. Todavia, sabe-se que não existem grandes verdades firmadas a esse respeito, uma vez que tal assunto ainda é objeto de acaloradas discussões, em especial, na arena das ciências humanas. Mesmo assim, parece oportuno aludir a Silva (2000), quando anuncia a suposta morte do sujeito, ou melhor, da noção de sujeito defendida pelas pedagogias críticas.

Pelas lentes dos Estudos Culturais, o autor questiona a validade da noção de subjetividade, como instância unificada, centrada e homogênea, que possui, em germe, a capacidade de transcender seus determinantes “estruturais”, e de alcançar a onisciência.

*Esta rica e querida fórmula já não nos parece tão tranqüila. Poucos acreditam, hoje, numa visão transparente da sociedade, a qual, para começar, supõe uma concepção da sociedade como única e unificada. Além disso, a soberana posição de uma “consciência crítica” baseia-se no pressuposto da existência de uma teoria total da sociedade que se torna insustentável num contexto no qual as metanarrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança. A realização do sujeito ideal da pedagogia crítica depende, igualmente, da aceitação de uma epistemologia realista pela qual se supõe a existência de um referente último e “objetivo” — “a” sociedade —, acessível apenas a uma ciência crítica da sociedade e, espera-se, ao sujeito plenamente realizado da pedagogia crítica (SILVA, 2000, p. 14).*

Em que pese a vitalidade do atrito entre perspectivas, interessa-nos destacar aquilo que Silva (2000) evoca como a confusão das fronteiras do sujeito – limiares que, sob a sua ótica, até então foram entendidos como estanques e universais pela tradição humanista. No tocante à Educação Física, percebe-se que, entre as divisas abaladas, há uma que interpela o campo de modo direto: aquela incumbida de promover a clivagem entre o corpo e a máquina. A ressonância deste tipo de ideia, no âmbito da



produção intelectual, pode ser observada pela grande difusão de imagens e metáforas – dentre as quais, está o ciborgue<sup>6</sup> –, que insinuam a relação de simbiose instaurada entre o ser humano e a tecnologia.

Seguindo por esta linha de pensamento, somos provocados a pensar: de que maneira(s) a mídia, entendida como artefato tecnológico, reveste as manifestações da corporeidade, interferindo na constituição de suas respectivas linguagens, ou mesmo produzindo novas formas de expressão? Em vista da multiplicidade de ferramentas e espaços simbólicos imanentes ao fenômeno midiático, o recorte temático deste debate abrange apenas o domínio dos jogos digitais.

No horizonte da produção científica do campo, ainda que a evidência dos games como nicho de pesquisa seja recente, já é possível identificar algumas iniciativas atentas às suas interfaces com a cultura corporal. De antemão, observa-se que a ênfase, em muitos desses trabalhos, incide sobre a faceta existencial dos espaços virtuais estruturados pelos *games*.

No metaverso do *Second Life*, Pereira (2009) investiga a cultura dos habitantes de diferentes ilhas – unidades territoriais pelas quais circulam os usuários –, buscando identificar as inserções do corpo e do movimento na constituição da noção de pessoa online. Apoiado pelos conceitos de jogo e imaginação, o autor discorre sobre o conjunto de relações estabelecidas por diferentes sujeitos com seus avatares, isto é, suas representações gráficas no ciberespaço, atentando para as funções cumpridas por eles na produção das narrativas, vivenciadas no contexto do jogo.

Vale ressaltar que, tanto no *Second Life*, quanto em títulos similares<sup>7</sup>, a dinâmica de sociabilidade, proporcionada por estes ambientes virtuais, de modo habitual, atua como zona de catarse: um espaço de moratória, para onde se projetam aspirações íntimas, que, no espaço clássico, de ordinário, enfrentam entraves na sua concretização (CRUZ JUNIOR; SILVA, 2009). Nesse caso, observa-se que o corpo figura como via, direta e indireta, para identificação, produção e fruição de tais desejos.

É curioso – e fundamental – notar que o desalinhamento instaurado no reino da subjetividade, aparentemente, abala a noção canônica de cidadão. Rivoltella (2008) esclarece que, com a presença cada vez mais elevada de pessoas em ambientes virtuais, alteram-se as noções de espaço público e privado, assim como a clivagem existente entre eles. Com isso, afirma o autor, a consciência civil também se altera, e passa a reconhecer a legitimidade de sua posição cambiante, que se desloca entre diferentes instâncias de existência: “real” e virtual – nenhuma mais significativa que a outra. Logo, a cidadania, em outrora restrita aos contextos tradicionalmente demarcados, expande seu campo de abrangência e exercício aos espaços e tempos virtuais, nos quais se prolonga o dualismo entre direitos e deveres – evidentemente, expressos por um rol parcialmente novo de prescrições.

De modo geral, no tocante às suas implicações pedagógicas, este quadro interpela a Educação Física escolar, quando nos instiga a questionar: de que maneiras o corpo, no contexto da desestabilização e dissolução das fronteiras do sujeito, têm engendrado novas práticas e vias de expressão, que lhe permitem exercer sua função comunicacional? Até que ponto elas estão imbricadas com os agenciamentos midiáticos? A parceria entre cultura corporal e jogos digitais pode ser considerada uma

<sup>6</sup> Mais informações no escrito de Donna Haraway, “*A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*” (1991).

<sup>7</sup> Refiro-me aos jogos que pertencem ao gênero MMOG (*Massively Multiplayer Online Game*). A popularidade desta categoria resulta, em boa medida, da sua capacidade de abrigar, num mesmo espaço, e em tempo real, milhares de jogadores, permitindo a sua interação. Mais detalhes em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Massively\\_multiplayer\\_online\\_game](http://pt.wikipedia.org/wiki/Massively_multiplayer_online_game)



nova forma de participação social? Nesse caso, quais seriam as contribuições da Educação Física, na formação de sujeitos capazes de agir responsabilmente neste contexto? Em face da escassez de grandes elucidaciones a esse respeito, por hora, o que se pode afirmar, prudentemente, é que tais interrogações perpassam motes fundamentais ao campo da mídia-educacão, o que acentua a necessidade de maiores estudos nesta direccão.

### **5. Educcão (Física) e Jogos digitais: um novo meio entre antigos fins**

Chegamos, entãõ, ao terceiro eixo da mídia-educacão: o contexto didático-metodológico. De antemão, percebe-se que a interface, entre *videogames* e Educcão Física escolar, já figura no cenário da produccão acadêmica. Este é o caso do trabalho produzido por Costa (2006), que discorre sobre um projeto de intervenccão, no qual, com base no universo narrativo da série *Harry Potter*, propõe a transposiçãõ de uma prática esportiva virtual, o Quadribol<sup>8</sup>, para o que ele denomina de experiência corporal educativa. Amparados pela vivência eletrônica, constituída através de um filme e um jogo, ambos vinculados ao tema, as crianças puderam participar no processo de redefiniçãõ das regras desta modalidade, viabilizando sua realizaçãõ no contexto e nas condições usuais das aulas de Educcão Física.

No que se refere ao uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica, este trabalho pode, sem dúvida, ser classificado como uma iniciativa ousada. Por outro lado, o mesmo denota não ter repercutido sob a forma de açõs similares – vide o vácuo deixado na produccão acadêmica desde a sua publicaçãõ. Isso significa que, apesar de ilustrar algumas das potencialidades educacionais inerentes aos *games*, no ensino da Educcão Física, a consolidaçãõ de propostas desta ordem ainda enfrenta desafios em vários níveis e instâncias.

Nesse sentido, sabe-se que o primeiro e maior deles é de natureza infraestrutural. Afinal, seria digno de surpresa, se a compra e distribuicão de consoles figurassem entre as metas norteadoras das atuais políticas educacionais, pautadas no incentivo ao uso de tecnologias digitais no contexto escolar. Evitemos nutrir este tipo de devaneio – ao menos por hora. Não obstante, mesmo em face deste e outros “obstáculos”, a presença de Computadores conectados à internet já é uma realidade em muitas escolas públicas<sup>9</sup>. Tal fato sublinha uma tendência, que consiste na contínua ampliaçãõ das oportunidades de acesso à formaçãõ, subsidiada por diferentes tipos tecnologia. Presume-se entãõ, que este já é um cenário favorável à viabilizaçãõ de projetos educativos, auxiliados pelas potencialidades dos jogos eletrônicos.

Por outro lado, a onda de informatizaçãõ que atinge as instituições de ensino, demonstra não ter causado o impacto esperado nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com dados recentes<sup>10</sup>, a

<sup>8</sup> Mais detalhes em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quadribol>.

<sup>9</sup> De acordo com notícia divulgada no dia 31/01/2011, pelo portal “o Globo”, nos últimos 7 anos (2004-2010), o Governo Federal, via Ministério da Educcão (MEC), investiu quase R\$ 800 milhões na aquisiçãõ e distribuicão de computadores para escolas de todo o país. Estima-se que o total de alunos beneficiados por estes esforços gire em torno de 30 milhões. Maiores detalhes em: <http://oglobo.globo.com/blogs/educacao/posts/2011/01/31/mec-investimento-bilionario-para-milhoes-de-alunos-360024.asp>.

<sup>10</sup> Em dezembro de 2009, a Agência Brasil divulgou dados de uma pesquisa realizada em 13 capitais do país, que abarcou um total de 400 escolas, e que chegou à conclusãõ de que essas tecnologias não têm cumprido as promessas, pelas quais são propagandeadas. Isso significa que, mesmo munidas da infraestrutura necessária, as instituições de ensino não encontram



despeito dos vultuosos investimentos financeiros, a sina de boa parcela destes equipamentos tem a subutilização e o sucateamento. Sobre isso, sabe-se que a (não) formulação de políticas de formação docente, devidamente sintonizadas com este movimento de instrumentalização, foi e ainda é uma das principais razões para ocorrência de descompassos dessa natureza.

Alem disso, como afirma Sancho (2006), a tendência de toda a ferramenta recém inserida no “arsenal” didático-metodológico do professor, é ter a sua capacidade conformada, isto é, circunscrita nas concepções de ensino previamente assimiladas por ele. Dito de outro modo: por mais avançados que sejam, tais recursos dificilmente poderão se traduzir em mudanças concretas nas e das práticas docentes, se estas coadunam com perspectivas educacionais de caráter tradicional-conservador. Como forma de não incorrer neste tipo de incompatibilidade, a autora destaca a importância de ações capazes de provocar mudanças na cultura pedagógica, que vigora institucional, organizacional e disciplinar.

Quando esta demanda é estendida aos domínios da Educação Física escolar, percebe-se que, a urgência na constituição de um novo *modus operandi*, capaz de alinhar ações educativas, aos princípios que figuram entre as atuais teorias pedagógicas (do campo), não é um desafio recente. A persistência de problemáticas crônicas, como o desinvestimento pedagógico<sup>11</sup>, evidencia o estado de fragilidade em que se encontra a disciplina em muitas escolas, no tocante à socialização de seus saberes específicos.

Além disso, diante da dificuldade expressa por muitos professores em mobilizar, na “prática”, os conhecimentos construídos durante a graduação, Caparroz e Bracht (2007) lançam a hipótese de que, talvez, os cursos de formação estejam hipervalorizando a discussão pedagógica (o que e por que ensinar), em detrimento das didáticas (o como ensinar). Este tipo de impasse impele muitos educadores a reproduzir práticas há muito consagradas, que, apesar de teoricamente superadas no plano do discurso acadêmico, permanecem vivas como ranço de antigos paradigmas.

Por outro lado, também é possível notar a presença de propostas “subversivas”, que seguem no rumo oposto a essa predisposição. Faria et al (2009), ao examinar casos de práticas inovadoras no âmbito da Educação Física, aponta alguns aspectos que interferem na ocorrência deste fenômeno: a) uma das razões que encoraja o professor a reinventar os saberes e fazeres de suas aulas, é a simpatia alimentada por determinados componentes da cultura corporal, que extrapolam o conjunto de modalidades tradicionalmente contempladas nesta disciplina – a exemplo do esporte; b) a (rígida) cultura escolar, em que predomina uma visão reduzida e funcionalista sobre o papel pedagógico da Educação Física, como um elemento fortemente implicado no embotamento das iniciativas de cunho inovador.

Em linhas gerais, esta é a trama na qual estão enredados Educação Física, mídia-educação e jogos digitais. De um lado, encontram-se os obstáculos de natureza técnica e infraestrutural, entre os quais, figura a famigerada falta de equipamentos e espaços físicos adequados para o desenvolvimento de tais propostas de ensino. De outro, estão os entraves que, direta ou indiretamente, articulam-se à figura do professor: seja pela escassez de investimentos na sua formação inicial e continuada; seja pelo ceticismo que nutre, em relação às novas possibilidades de se fazer e conceber a educação; supõe-se que este agente

---

caminhos para promover saltos qualitativos nos processos educativos, mediante a utilização destes equipamentos. Mais detalhes em: <http://info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/computadores-sao-subutilizados-em-escolas-27122009-6.shl>.

<sup>11</sup> Um dos efeitos causados por este fenômeno, sobre o imaginário social acerca da Educação Física escolar, é o de corroborar com a imagem, pela qual suas aulas, paradoxalmente, são entendidas como espaços de não-aula. Para maiores detalhes, consultar Machado et al (2010).



ainda não está plenamente preparado para estabelecer relações fecundas com as tecnologias digitais, ainda que todas as condições físicas e estruturais a sua volta o favoreçam para tanto.

É em meio a este cenário (pouco amigável), que a Educação Física, tentando equilibrar-se na tênue linha que separa a inovação do desinvestimento, acena tímida, mas favoravelmente, à afirmação de uma parceria com a mídia-educação e, ainda que com pouco entusiasmo, com os jogos digitais – entendidos também como potenciais molas propulsoras para iniciativas de vanguarda.

## 6. Um comentário final...

Sob a égide dos argumentos expostos, é permitido afirmar que a problemática está longe de um desfecho. Em todo caso, a produção de respostas definitivas não figurou entre os alvos deste trabalho: sobre isso, convém esclarecer que fortalecimento do vínculo entre Educação Física e mídia-educação, está a reboque da realização de maiores estudos, capazes de fornecer a substância necessária para fundamentar o desenvolvimento de experiências pedagógicas nesta perspectiva, e vice versa.

No tocante à problemática dos jogos digitais, a contribuição deixada por este ensaio se traduz pelos seguintes encaminhamentos: a) em que pese a inegável ausência de infraestrutura adequada, que afeta boa parte das instituições de ensino, há que se pensar em estratégias de ampliação as dimensões culturais da formação docente, de modo a abranger não apenas os *games*, mas todo o conjunto de linguagens midiáticas da atualidade; b) partindo do pressuposto que “jogar” e “espectar” são experiências ontologicamente distintas, é fundamental que se pondere sobre novos métodos e procedimentos de análise, que permitam decodificar as mensagens difundidas pelos jogos digitais, sem incorrer em desrespeitos à sua complexidade e singularidade; c) mapear a emergência de novas vias de exercício da motricidade, numa conjuntura influenciada pela indeterminabilidade das fronteiras do sujeito, e no qual se admite que os limites entre o humano e a máquina estão cada vez mais intercambiáveis.

## Referências

- BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e Educação Física Escolar. In: BETTI, M. *Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.
- CAPARROZ, F. E. BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática na Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p 21-37, 2007.
- COSTA, A. Q. *Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa*. Rio Claro: UNESP, dissertação de mestrado, 2006.
- CRUZ JUNIOR, G; SILVA, E. M. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16. *Anais...* Salvador: CBCE, 2009.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália*. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.
- FARIA, B. A. et. al. Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com as práticas bem sucedidas? In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16. *Anais...* Salvador: CBCE, 2009.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.



KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, T. S. et. al. As práticas do desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 129-147, 2010.

PEREIRA, R. S. Avatares no Second Life: corpo e movimento na constituição da noção da pessoa on-line. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16. *Anais...* Salvador: CBCE, 2009.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o real e o virtual. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs). *Liga, roda, clica: estudo em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008.

SANCHO, M. J. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, M. J.; HERNANDEZ, F. (Org.). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, L. Introdução. In: SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. (Org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Ceangage Learning, 2009.

SILVA, T. T. da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Pedagogia dos Monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEEN, W.; VRAKKLING, B. *Homo Zappiens*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

**Endereço:**

Gilson Cruz Junior  
Av. General Humberto Paoliello, 90c  
Praia de Itaparica, Vila Velha, Espírito Santo  
CEP: 29102-030  
E-mail: gjiao05@hotmail.com

**Recursos:** computador com acesso à internet e projetor.